

# FUNCIÓN DOCENTE, ACTITUD PERSONAL DEL PROFESOR Y PROBLEMAS DEL ALUMNO

Por MILLÁN ARROYO SIMÓN

Un profesor excelente puede hacer bueno el peor programa de estudios. Y viceversa, el mejor plan de estudios está abocado al fracaso en manos de profesores incapaces. El profesor, en suma, juega una baza decisiva en el proceso de aprendizaje.

Sin pretender que el docente lo sea todo —el que aprende en último término es el alumno— y sin querer exigirle un cúmulo de perfecciones, por lo demás utópico, no hay duda que el estudiante espera del profesor un mínimo de cualidades que estima imprescindibles en la relación didáctica. Y la falta de esas cualidades o actitudes crea dificultades y problemas al escolar. El profesor, entonces, lejos de ser un verdadero cooperador en el aprendizaje, puede convertirse en obstáculo y en motivo de preocupación para el estudiante. Cuando se dan ciertas deficiencias en la función magistral el alumno sufre automáticamente las consecuencias.

Estudiaremos a continuación la figura del profesor en relación con los alumnos, bajo un doble punto de vista: 1. En su estricta función docente; y 2. En su actitud personal.

Nuestros datos y conclusiones se apoyan en un amplio sondeo realizado con una muestra de 2.000 adolescentes de bachillerato, de cuarto curso a Preuniversitario, representativos de distintas instituciones docentes —oficiales, de la Iglesia y privadas— y de diversas regiones españolas<sup>1</sup>. Analizamos la

---

<sup>1</sup> Cf. más detalles en M. ARROYO SIMÓN, *Los problemas de la adolescencia*. Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 1967. Id., "Aspectos y problemas

parte más importante de la problemática relativa a la enseñanza y el profesorado, tal como la sienten y viven nuestros escolares en la enseñanza media.

Una confirmación clara se ha desprendido en nuestra encuesta respecto a la importancia de los dos aspectos señalados en el profesor. Preocupa más el profesor como docente, que como persona. La eficacia de su labor instructiva es lo primero que se le exige<sup>2</sup>. Pero tanto en su papel de maestro como en su actitud personal en relación con los jóvenes aparecen diversos problemas concretos, cuya importancia ponen de relieve los escolares.

Las funciones del maestro en el ejercicio de su misión son muy complejas y han sido objeto de variados estudios<sup>3</sup>. Tres, sin embargo, acaparan la atención y expectativa del alumno: 1. ¿Es un *buen docente*, enseña bien? 2. ¿Cómo cumple la misión de *crear un ambiente óptimo* en el aula para el aprendizaje? 3. ¿Es un *juez justo*, objetivo, cuando dictamina sobre la conducta y rendimiento de los escolares?

El interés y valor de una amplia consulta a los estudiantes sobre esos problemas radica en poder discernir cuál de esas funciones incide de forma más sensible en la psicología del alumno y qué características positivas o negativas se advierten en el desempeño de las mismas. El Cuadro I reproduce en síntesis los problemas que más preocupan a la adolescencia en relación con el profesorado en su función docente.

---

del desarrollo físico en la psicología de la adolescencia", en *Rev. Esp. de Pedagog.*, núm. 109, enero-marzo 1970, págs. 24-26.

<sup>2</sup> Esto indicaría en los alumnos una orientación motivacional al aprendizaje y al desarrollo de sus propias aptitudes. Al profesor entonces se le juzga y valora sobre todo por su eficacia como docente. Los rasgos personales o la relación afectiva no son factores decisivos para decidir si el profesor gusta más o menos. Cf. DELLA-PIANA, G. M. y GAGE, N. L., "Pupils' values and the validity of the Minnesota Teacher Attitude Inventory", en *Journ. of educ. Psychol.*, 1955, 46, 167-178.

<sup>3</sup> Cf. W. F. BRUCE y A. J. HOLDEN, JR., *The teacher's personal development*. Holt, New York, 1957; F. REDL y W. W. WATTENBERG, *Mental Hygiene in teaching*, Harcourt Brace, New York, 1959; H. C. LINDGREN, *Educational Psychology in the Classroom*, 2.<sup>a</sup> ed., Wiley, New York, 1962, capítulo 18.

## CUADRO I

PROBLEMAS DE LOS ESCOLARES EN RELACIÓN  
CON EL PROFESORADO

## A) EN SU FUNCIÓN DOCENTE

(1) Rango % Total	Problemas	(2) % Total	(3) % Var.	(4) % Muj.	(5) Rango Var.	(6) Muj.
1	Injusticias en sanciones y notas . . . . .	37	44	30	1	3
2	Clases demasiado abu- rridas . . . . .	35,5	38	33	2	1,5
4	Exámenes que no re- flejan bien lo que uno sabe . . . . .	27,5	33	22	3	7
6	Profesores oscuros en sus explicaciones . .	22,5	28	17	5,5	11
11	Profesores que no en- señan bien . . . . .	18,5	24	13	8	16,5
11	Deseo de métodos más modernos en la en- señanza . . . . .	18,5	23	14	9	14
13	Diferencia de trato en los profesores con sus alumnos . . . .	18	17	19	16	9
16	Sentirse inquieto con frecuencia en las clases . . . . .	16,5	14	19	22	9
23	Muy poca libertad en las clases . . . . .	13	14	12	22	19,5
28	Incompetencia de al- gunos profesores . .	9	13	5	25	29

## I. EL PROFESOR EN SU FUNCIÓN DOCENTE

Para una recta interpretación del cuadro obsérvese lo siguiente:

a) Las frases han sido subrayadas por los escolares indicando que se trataba de *problemas* que les preocupaban, y a veces seriamente.

b) La columna (2) indica el porcentaje total de estudiantes de uno y otro sexo que consideran dicha frase como un *problema personal*.

c) La columna (1) señala el rango de orden que corresponde al tanto por ciento obtenido en cada frase —columna (2)— dentro del total de *treinta problemas* específicos sobre enseñanza y profesorado. El rango 1 corresponde al máximo porcentaje total (37 %) que alude a la injusticia en sanciones y notas.

d) Las columnas (3) y (4) indican los porcentajes de *preocupación* para uno y otro sexo. Las (5) y (6) el rango correspondiente a los mismos.

Un atento examen del contenido de las frases y su relación mutua nos permite descubrir en los alumnos tres ejes fundamentales de preocupación: 1. El *sentido de justicia* en el profesor. 2. El *clima de la clase* en relación con el aprendizaje. 3. La *calidad de la enseñanza* impartida.

Los tres aspectos se refieren a la función docente en sentido amplio. El orden señalado para los mismos indica una jerarquía de importancia, al menos subjetiva, esto es para los adolescentes, tal como se ha reflejado en la encuesta.

Si nos preguntamos por la *problemática diferencial* en uno y otro sexo, la comparación de las columnas (3) y (4) nos revela ciertos datos significativos. Por una parte parece clara una mayor *intensidad de preocupación* en los varones en la mayoría de problemas relativos a la *función docente*. En siete frases, de diez, los alumnos acusan porcentajes más elevados.

Las muchachas acusan más o revelan una mayor sensibilidad ante las *diferencias de trato* del profesor (19 % muj., 17 % var.), y se sienten con mayor tensión o *inquietud* en el aula (19 % muj., 14 % var.).

Sólo un análisis detallado nos permitirá captar las múltiples resonancias que los problemas mencionados tienen en la psicología de los jóvenes. La función docente surge entonces como una tarea compleja y delicada al menos si se la examina desde el punto de vista del alumno.

### 1) *El sentido de justicia del profesor*

El sentido de la justicia es algo muy vivo en el niño. Esto es sabido por los psicólogos de la infancia<sup>4</sup>. Pero no parece que la adolescencia sea menos sensible a la idea de justicia<sup>5</sup>.

1.1. *El problema.* — Tal vez contribuya a excitar este sentido de justicia la facilidad con que puede manifestarse la injusticia, o viceversa la gran dificultad de acertar siempre con la justa medida cuando se trata de juzgar conductas o problemas humanos.

Un profesor, es al mismo tiempo juez del aprovechamiento de sus alumnos. Pues bien, no parece ser fácil convencer a los jóvenes estudiantes de que se aplica una estricta justicia en las sanciones o las calificaciones. Y una de dos: o es la justicia una de las virtudes más difíciles de practicar para un profesor, o es un defecto en el que, por diversos motivos, se incurre con facilidad. Un defecto, añadimos, que nun-

---

<sup>4</sup> Cfr. G. CRUCHON, *Psicología pedagógica*, Razón y Fe, Madrid, 1969, páginas 266-298; J. PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant*, P. U. F., Paris, 1932; I. CARUSO, *La notion de responsabilité et de justice immanente chez l'enfant*, Delachaux, Paris, 1943.

<sup>5</sup> Para los adolescentes norteamericanos de nueve problemas relacionados con la conducta del profesor, el porcentaje de preocupación más alto (22 %) se refiere al sentido de justicia: "Profesores que tienen favoritos" (Cf. L. COLE, *Psychology of Adolescence*, Rinehart, New York, 1958, pág. 251).

ca pasa desapercibido al escolar. Sus antenas de percepción son aquí finísimas. A veces incurrirá el mismo alumno en la injusticia de estimar como injusto lo que no lo es. Pero ello indica la necesidad de no darle siquiera motivos o pretextos para considerar injusto el proceder de un profesor.

El problema número 1 de cuantos se refieren a la conducta del profesor como docente es éste precisamente: *las injusticias en sanciones o notas*. Más de la tercera parte de la población (37 %). Y las expresiones que aducen al comentario no ofrecen dudas:

Las injusticias que muchas veces cometen los profesores respecto a sus alumnos (15 f, 5.º).

Otro problema es la injusticia en sanciones y notas (16 f, 6.º).

No me gusta pagar una pena por una falta que no he cometido (14 f, 5.º)\*.

1.2. *Causas*. — ¿Cuál es el *origen* de esa injusticia, a juicio de los alumnos? Ser justo exige una ponderación de elementos y una apreciación de realidades, que, al exigir *esfuerzo y trabajo*, pueden pasarse por alto. Asimismo la justicia debe apoyarse en criterios *objetivos*, estar *libre de sentimientos* subjetivos o de *simpatías personales*:

No tienen el suficiente interés y se dejan llevar por la fama del alumno al poner las notas (16, 5.º).

El poco interés y poca justicia de los profesores respecto a los alumnos (17 f, Pr.).

Injusticia en notas, la mayoría por creerse los profesores más de lo que son, y creer éstos estar en un centro más elevado (16, 5.º).

Sales a un examen oral con miedo, pensando... me suspende, me tiene manía, etc. Y ves que a otras que

---

\* La primera cifra indica la edad del alumno. La "f" señala al sexo femenino. En caso contrario es varón. La última cifra expresa el curso del bachillerato. Pr. = preuniversitario.

saben igual o menos que tú, salen airoosas de la situación debido a una simpatía personal del profesor hacia ellas (16 f, 5.º).

Injusticias e inferioridad del alumno que tiene que aguantar malos ratos del profesor (16, 6.º).

1.3. *Efectos.* — ¿Qué efectos produce la injusticia en el alumno? Por de pronto lo que supone la afirmación general del problema subrayado. Disgusto, preocupación, profunda contrariedad:

No hay cosa que más me hiera que las notas injustas, y sobre todo los castigos. Me mata la injusticia (16 f, 6.º).

En unos se da la *reacción agresiva*, y por supuesto el juicio negativo del profesor:

Resentirme porque uno diga la lección peor que yo y le pongan más nota (15, 5.º).

Me preocupa que algunos profesores sean bastante injustos en poner las notas, que hace que pienses mal de ellos (15, 5.º).

Otros se *desalientan* o deprimen ante la injusticia:

Se cometen a veces injusticias en las notas, que perjudican y pueden ser causa de *desaliento* para el alumno, al verse sujeto de una incomprensión o un agravio por parte del profesor (15, 5.º).

Que los profesores procuren no ser injustos en sus notas y juicio, pues estos detalles pueden ser causa de daño en algunos seres fácilmente impresionables (17 f, 6.º).

Las notas injustas *deprimen* al alumno (17, Pr.)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> "En un centro normal se aprecian discriminaciones, intencionales o no intencionales. Tales actitudes son fatales para el equilibrio emocional de aquellos contra quienes se expresa la actitud" (L. COLE, *op. cit.*, pág. 245). C. M.

1.4. *Remedios.* — ¿Qué recursos tiene el profesor para proceder con toda justicia en la calificación de sus alumnos? El más importante, por supuesto, *querer* ser justo.

Supuesta la voluntad de honradez es imprescindible utilizar *exámenes adecuados*, pruebas *objetivas*, y sobre todo *métodos de calificación* y valoración que apliquen criterios válidos *previamente establecidos, constantes*, y aplicables a todos los alumnos por igual. Un cierto conocimiento de las nociones fundamentales de estadística aplicada a la pedagogía sería de desear a todo profesor. Los exámenes orales ofrecen más dificultades prácticas para mantener un criterio objetivo en que impere la justicia. Deben, pues, preferirse de ordinario las pruebas escritas.

La necesidad de perfeccionar las *pruebas de exámenes* se confirma con la queja o preocupación del 27,5 % de los escolares que no ven en los exámenes un buen reflejo de lo que cada uno sabe<sup>7</sup>. El *contenido* y *amplitud* del examen; el *tiempo* concedido; la *dificultad* o gradación de las cuestiones o temas, son factores que requieren toda la atención del profesor. Recojamos algún que otro comentario aislado:

---

FLEMING señala el influjo subjetivo de la percepción del profesor en la apreciación del alumno: "The personal haloes consequent on perceptual hypotheses may operate in favour of one pupil and against another. An awareness of their significance is characteristic of much informed educational thinking today" (*Teaching. A psychological analysis*, Methuen, London, 1964, pág. 212).

<sup>7</sup> El problema de los exámenes es decisivo en toda la orientación de la enseñanza y condiciona otros muchos factores. J. D. GRAMBS lo expresa así: "Es claro que las calificaciones desplazan el objetivo del aprendizaje del deseo de adquirir el saber al de adquirir una nota. Aunque la nota se supone que es una medida del saber, sabemos que con mucha frecuencia es sólo una grata coincidencia el que resulte ser verdad. Y como es el profesor quien da las calificaciones, toda su relación con los alumnos queda desvirtuada" (*Modern Methods in Secondary Education*, Holt, New York, 1961, pág. 500). Sobre la subjetividad de las calificaciones véase: C. M. FLEMING, *ob. cit.*, cap. XI. La *Ley General de Educación*, 14/1970 va a modificar radicalmente el concepto y significado del examen tradicional, al ser reemplazado éste por la "evaluación continua" del escolar. Cf. *Orden* de 16-XI-1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (B. O. E. de 25-XI-1970).



En los exámenes me pongo tan nerviosa que me salen peor de lo que espero, pues estudio mucho. Además dan poco tiempo (14 f, 4.º).

Estoy convencida de que sé más que lo que reflejan los exámenes (17 f, 6.º).

En según qué preguntas no se puede ampliar, y además no me gusta cómo las hacen (17 f, 6.º).

La justicia para los jóvenes equivale a *igualdad*. No siempre la igualdad será el criterio supremo de justicia, pues ésta se define por dar a cada uno "lo suyo". Aunque siempre la justicia entrañará una igualdad en derechos y oportunidades fundamentales. A circunstancias iguales —v. gr. obligaciones del escolar— deben corresponder derechos iguales. Relacionado con este sentido de justicia aparece la repulsa de los estudiantes hacia el profesor que reserva un *trato diferente* para sus alumnos (16,5 %). Se entiende que es un trato no justificado, bien sea por exceso de benevolencia, o de severidad. Es algo que no pueden aceptar, si es ostensible, en el ámbito de la democracia escolar<sup>8</sup>:

Me molesta el diferente trato de algunos profesores con las alumnas (17 f, 5.º).

Diferencia de trato en los profesores con las alumnas, según sus aptitudes y cualidades (18 f, Pr.).

Preocupación de los superiores mal orientada, es decir, se preocupan mucho de unos y descuidan otros (18, Pr.).

---

<sup>8</sup> El fenómeno viene confirmado por otros estudios. En una amplia investigación en la que se interrogaba a 3.725 estudiantes de secundaria sobre las razones por las que el profesor "A" gustaba más, obtuvo el séptimo lugar por la frecuencia de menciones (695) el rasgo siguiente: "Impartial, shows no favoritism, has no 'pets'". El total de rasgos aludidos fue 43. Y las razones por las que el profesor "Z" gustaba menos daban el tercer lugar con 859 menciones al rasgo así descrito: "Partial, has 'pets' or favored students, and 'picks' on certain pupils". Fueron aducidos 30 rasgos negativos (Cf. F. W. HART, *Teachers and Teaching*, MacMillan, New York, 1943, págs. 131-132, 250-251).

Los estudiantes de buen carácter, inteligentes, buenos trabajadores, necesariamente se ganan el afecto interior del profesor. Éste necesita un constante control de sí mismo para que en el ámbito de la clase no se trasluzcan al exterior sino las respuestas objetivas obvias que determinan las situaciones didácticas. Los juicios universales valorativos, tanto en orden positivo como negativo respecto de los alumnos, deben eludirse en lo posible. O, si se formulan, habrán de ser con tal cautela que a nadie puedan herir y brillen por su objetividad y realismo. En este punto la norma de valoración decisiva no tanto debe ser el éxito escolar, cuanto el trabajo y esfuerzo personal que conduce a él. Esto es lo más digno de alabanza.

## 2) *El profesor responsable del ambiente de la clase*

El clima y ambiente de la clase determina la preocupación de un tercio de adolescentes (35,5 %). Éstos consideran las clases como *demasiado aburridas*.

2.1. *Monotonía*. — Problema número 2 entre treinta, que sigue al de la justicia en el profesor. Piden y desean un clima o atmósfera que sea estimulante, que interese, distinto, en una palabra, de lo que suele ser, según ellos, con bastante frecuencia :

Las clases de este año son muy aburridas, pues estamos muy callados y tenemos unos profesores que nos exigen mucho (14, 4.º).

Clases a veces demasiado aburridas hasta el punto de llegar a dormirme o a salirte completamente del tema a tus pensamientos (15 f, 6.º).

Las clases son muy monótonas y aburridas (15 f, 6.º).  
Por largura o monotonía en la materia (16 f, 6.º) <sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Como causa principal de ese aburrimiento experimentado por los escolares en el aula se adivina el exceso de "verbalismo" en la enseñanza impartida por el profesor. El verbalismo ha sido calificado como "el fenómeno más de-

2.2. *Métodos modernos.* — Quizá muchos no vean solución a este problema. Un 18,5 %, en cambio, propugnan sin duda una mejoría de los métodos y de la didáctica. Intuyen que las cosas irían mejor de otro modo. Por eso les preocupa el deseo de métodos más modernos en la enseñanza<sup>10</sup>. Luego para ellos los actuales están más bien anticuados:

Las clases son monótonas; me gustaría un método más moderno (15 f, 5.º).

Métodos anticuados en la enseñanza (16, 6.º).

Mis problemas están resumidos en querer cambiar muchas cosas de los estudios, formación, etc. Tratando de conseguir algo más perfecto. (17, Pr.).

Algunos aluden a esa necesidad de renovación en la *claridad expositiva*, en la *formación moral-religiosa*, en los *horarios*:

En cuanto que pongan los conceptos más fácilmente comprensibles (15, 6.º).

Porque creo que sobre todo en cuestión moral y religiosa se necesita una formación moral más sólida para la vida (16 f, Pr.).

Por causa del horario de clases, que no es acertado (17, Pr.).

---

sastroso" en el proceso de aprendizaje. Los verbalismos sustituyen a los hechos y a los significados auténticos, peor aún, impiden por completo la aparición del verdadero significado (Cf. W. H. BURTON, *The Guidance of Learning Activities*, Appleton, New York, 1962, págs. 254-255).

<sup>10</sup> Los alumnos, sin saberlo, están clamando por la plena aplicación de los grandes principios de la didáctica contemporánea como son: la revalorización del alumno como "agente principal" del aprendizaje; la valoración de la *autoactividad*, la tendencia a la *individualización* de la enseñanza, la adaptación *dinámica* que implica toda la moderna metodología de la enseñanza, la importancia atribuida a la *creatividad* del alumno, etc. Factores todos destinados a romper la pasividad y monotonía del escolar. Hemos de reconocer que estamos todavía lejos de haber aplicado las intuiciones de los grandes renovadores de Pedagogía (Cf. RENZO TITONE, *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 1966, *passim*).

2.3. *Actividad.* — Hay una defensa implícita, espontánea, en los alumnos de los *métodos activos*. La clase debe ser un *lugar de trabajo*, de esfuerzo colectivo por aprender. La disciplina debe ser un medio, no un fin. El profesor un colaborador y un guía, no un rival, un juez. La clase no debe ser un lugar de tensión, de angustia, sino un lugar de trabajo fecundo, con holgura de espíritu, con cierta espontánea relación entre profesor y alumnos.

2.4. *Diálogo.* — La postura abierta del profesor será un estímulo para el aprendizaje y sobre todo si admite la iniciativa personal del alumno y la libertad para interrogar, opinar y dialogar. Todo esto al menos se vislumbra en algunas preocupaciones reflejadas en el cuadro citado. En cierto modo sugieren, por contraste, el *clima* deseado en la clase:

No hay suficiente diálogo con el profesor en la clase (16,5 %).

Sentirme inquieta con frecuencia en las clases (16,5 %).

Muy poca libertad en las clases (13 %).

Los porcentajes son inferiores a los antes mencionados. Observamos, no obstante, que si un 35,5 % deploraba las clases monótonas y aburridas, ahora un 16 % apunta algunas soluciones a ese problema más general, a saber: más diálogo, más libertad en la clase. Una libertad, se entiende, compatible con la función docente<sup>11</sup>.

He aquí algunas alusiones a la falta de diálogo:

No dejan cambiar impresiones ni discutir (15 f, 4.º).

Da idea de alejamiento y no conocer a fondo el alumno (16 f, 6.º).

---

<sup>11</sup> J. D. GRAMBS (y otros), *Modern Methods in Secondary Education*, Holt, New York, 1961, caps. 9 y 12.

2.5. *Disciplina.* — La inquietud en la clase, más sensible en las chicas, obedece, sin duda, a la *falta de ejercicio*, a la *tensión excesiva* y a los *nervios en punta*, sobre todo cuando se tienen dos horas de clase seguidas, o prácticamente sin desahogo físico alguno cuando sólo hay un patio reducido para una breve expansión. Si, además, la disciplina de la clase es muy rígida, se comprende esa inquietud interior en nada favorable a la concentración y a la atención despierta. Sobre todo en los adolescentes de cursos superiores ya muy sensibles a la forma en que se les trata. Una suavización gradual de la disciplina en la forma y en las motivaciones o estímulos parece conveniente, mientras se apela cada vez más a la responsabilidad personal <sup>12</sup>:

En clase me tratan como a una niña (14 f, 4.º).

Nos tratan lo mismo que a las pequeñas, con la misma distribución (16 f, 5.º).

Yo creo que hay poca libertad. No se puede estar sentado a gusto, etc. A mí me parece que se podrían tener sin tanta rigurosidad (15, 5.º).

Creo que a este curso lo tratan como si fuera de ingreso; comprendo en cierto modo que tienen razón, pero si no nos empiezan a *soltar* va a ser peor, porque siempre es peor tomarse la justicia por su cuenta (16, 5.º).

2.6. *Situación didáctica ideal.* — Si quisiéramos describir el clima o ambiente *ideal* de la situación didáctica de la clase, a juzgar por los problemas que más preocupan hoy a nuestros escolares, tendríamos que asegurar ciertos factores esenciales.

<sup>12</sup> Todo profesor definirá su modo de llevar la clase según dos sistemas: régimen centrado-en-el-profesor, régimen centrado-en-el-alumno. El primero autocrático, el segundo democrático. Conciliar el sistema democrático con la eficacia didáctica no es tarea fácil. J. D. GRAMBS, ya citado, confiesa: "Esta práctica de la democracia es una de las cosas más arduas que podamos realizar en educación, y adañe: "El maestro es democrático únicamente cuando se ve a sí mismo cada vez más como guía, y no como dictador" (*Ibid.*, *ob. cit.*, página 121).

En primer lugar la clase en su conjunto debe ser *interesante*. Esto quiere decir:

Que sea variada, amena, dinámica, estimulante.

Que atraiga el interés de los jóvenes, que responda a su deseo de saber, innato al hombre y a su psicología.

Que no esté desconectada de la vida, que se respire en ella un aire nuevo a tono con el mundo en renovación en que viven los jóvenes de hoy.

Por eso piden *métodos "modernos" en la clase*. Si a través de la radio, el cine, la TV el muchacho está acostumbrado a recibir lecciones magistrales en donde todo está calculado y medido en sus mínimos detalles, para conseguir la máxima eficacia —luz, sonido, guión literario, planificación, imágenes, etc.—, se comprende el enorme desafío que a la pedagogía y a la didáctica plantean los modernos medios de comunicación de masas.

La situación didáctica habrá de acomodarse asimismo a las nuevas concepciones de la *psicología del grupo*, del *trabajo en equipo*, de la *actividad creadora* y personal, de la *individualización* del aprendizaje.

Los escolares no sabrán decirnos el "cómo" exacto de la renovación didáctica. Pero sienten, sin lugar a dudas, que ha llegado la hora de iniciar una verdadera revolución en los métodos de enseñanza.

### 3) *La calidad de la enseñanza*

Si la extensión de los problemas que preocupan a los alumnos, a causa de los profesores, es un índice de mayor a menor dificultad de poseer ciertas cualidades necesarias en el docente, el orden sería el siguiente:

Lo más difícil: conseguir un plebiscito de profesor *justo* a la hora de sancionar o calificar; a continuación

vendría el hacer las clases *atrayentes*, vivas, interesantes. Y en tercer lugar, ser un profesor "*claro*" en la *exposición* (22,5 %).

3.1. *Claridad*. — Más de uno de cada cinco alumnos se queja de que los profesores no son claros. Parece, pues, que la cualidad más apreciada por los adolescentes para definir a un buen profesor es la *claridad*. Este resultado coincide con las conclusiones de otros trabajos<sup>13</sup>. Claridad es sinónimo de precisión de lenguaje, orden, adecuación al alumno, buen uso de ejemplos. El profesor *oscuro* en la explicación falla en su misión esencial. No es una ayuda sino un perjuicio para los alumnos.

Hay ciertos profesores que en sus explicaciones son muy oscuros o no explican (16, 5°).

Que además oscurecen lo claro que pone el libro (14, 5°).

No gustarme algunos profesores por su genio y lo mal que explican (15 f, 5°).

Me preocupa sobre todo la oscuridad de algunos profesores sobre ciertas materias... (16 f, 6°).

Oscuros... no es muy general este caso, pero durante un año tenemos que aguantar a uno (16 f, 6°).

Me refiero al profesor de Matemáticas (18, Pr.).

Las asignaturas de ciencias, matemáticas, física, ofrecen particular dificultad y exigen del profesor con mentalidad universitaria un gran esfuerzo de adaptación a la capacidad y nivel de los alumnos de bachillerato:

---

<sup>13</sup> En la investigación norteamericana a que aludíamos en la nota 8, la *claridad* del profesor aparece como la cualidad positiva del profesor más frecuentemente mencionada (1950 menciones). Se describe así: "Is helpful with schoolwork, explains lessons and assignments clearly and thoroughly, and uses examples in teaching". Entre los rasgos negativos que obtuvieron el segundo lugar por el número de menciones (1025) se señala al profesor "not clear" (Cf. F. W. HART, *loc. cit.*, supra, nota 8).

Por considerar básicas las matemáticas, creo que hay que tener un profesor que no sólo sepa, sino que sepa enseñar (16, Pr.).

3.2. *Saber enseñar.* — Abundan los profesores que no saben enseñar, aun cuando posean ciencia suficiente:

Creo que el profesorado del centro es deficiente, ya que no logra enseñar como es debido al alumno (17, Pr.).

Mis principales problemas ahora son los que surgen del estudio, un profesor que no explica bien, etc. (17 f, Pr.).

La responsabilidad del profesor que no enseña bien, por los motivos que sean, no es pequeña y hay quien la señala:

Porque son causa a veces de los suspensos en los estudios de los alumnos (14 f, 4.º).

Entre las *causas* por las que un profesor no enseña bien pueden mencionarse, a tenor de sugerencias de los escolares, y por orden de importancia: desinterés, ser oscuro, incompreensión de la capacidad y aptitud media de la clase, rapidez en la explicación —“no le podemos seguir”— y en ocasiones la falta de salud, la edad. El factor edad incluye otras limitaciones que afectan a toda la enseñanza:

Creo que debían cambiar a los profesores que sean un poco viejos, pues o no tienen buena memoria, o se hace en clase lo que le da la gana a uno, y no sabe explicar y, por tanto, no aprende la asignatura (15, 5.º).

Profesores ya de edad y con muchas manías (17, Pr.).

3.3. *La incompetencia.* — La incompetencia del profesor ordinario no parece ser un problema de importancia, aunque sorprende algo ese 13 % en varones frente al 5 % en las chicas, que da un 9 % de media. Sin duda, el mayor porcen-



taje de varones que estudian ciencias puede explicar esa diferencia. La preparación científica del licenciado español es superior incluso a la de otros países. En nuestra opinión, para la sola enseñanza en el bachillerato a veces excesiva incluso y desproporcionada. Y ello puede ser un factor de inadaptación en la función docente. Resulta difícil justificar la *necesidad*, y ni aun la conveniencia, de cinco años de estudios superiores de ciencias exactas, v. gr. para enseñar las matemáticas del Bachillerato elemental. Es un lujo y un dispendio de tiempo, de energía y de hombres, que no se permiten otras naciones más desarrolladas<sup>14</sup>.

Como testimonio de excepción he aquí alguna queja de incompetencia en el profesorado:

Hay profesores en este centro que no están capacitados para enseñar y menos a los de Preuniversitario que tienen unos exámenes muy duros en la Universidad (17, Pr.).

En general, podemos concluir, nuestros alumnos de enseñanza media desean ante todo un profesorado que sea *justo* al examinar y calificar; que haga sus clases agradables, interesantes; que enseñe y explique con la máxima claridad y por supuesto que sepa, que sea competente.

---

<sup>14</sup> Hemos comprobado el alto nivel de algunas escuelas secundarias inglesas, p. ej., en las que los profesores con el título de Master eran minoría. El Bachelor (B. A. o B. Sc.) especializado en una o dos disciplinas, era el título más frecuente. La *Ley General de Educación*, 14/1970, con la creación de las Escuelas Universitarias y el título de tres años apunta hacia esa solución. Problema delicado, sin embargo, el acertar en el enfoque, contenido, y especialización de las Escuelas Universitarias.

## II. EL PROFESOR EN SU ACTITUD PERSONAL CON LOS ALUMNOS

La función esencial del profesor es la docencia: enseñar, sobre todo enseñar bien, y respaldar con su juicio o calificación el rendimiento de los escolares son sus tareas inexcusables. Realizarlas bien es un compromiso moral y legal con los estudiantes, con sus familias y con la institución a que pertenece.

Ahora bien, la enseñanza es una relación humana. El adulto aparece además ante los alumnos no sólo como maestro, sino como hombre. En este sentido toda su personalidad está actuando sobre el alumno<sup>15</sup>. No puede ocultar sus sentimientos para con la clase. En su actitud se revelará el grado de interés hacia los jóvenes, la voluntad sincera de ayudarles.

No es lo mismo ver en una clase a una masa anónima de adolescentes o a individuos concretos y muy diferenciados en capacidad, temperamento, problemas personales. Por eso hay una gran distancia entre el profesor que sólo se preocupa de la faz externa de la actividad escolar, ajeno siempre a los sentimientos personales de los alumnos, y el que considera a cada alumno como un caso concreto y único. El Cuadro II nos muestra cómo no pasa desapercibida al estudiante la *actitud* personal que adopte el profesor y cómo deploran ciertas posturas que consideran inaceptables.

---

<sup>15</sup> Cf. M. ARROYO SIMÓN, "La personalidad del educador y su influjo en la educación", en *Bordón*, núm. 66, febrero 1957, págs. 77-84. Véase también la obra clásica de WILLARD WALLER, *The Sociology of Teaching*, Wiley, Science Ed., New York, 1965.

## CUADRO II

PROBLEMAS DE LOS ESCOLARES EN RELACIÓN  
CON EL PROFESORADO

## B) EN SU ACTITUD PERSONAL

Rango % Total	Problemas	%	%	%	Rango	
					Var.	Muj.
14	No arreglarme bien con algún profesor . . .	17	19	15	11	13
18	Profesores sin interés por los alumnos . .	16	19	13	12	16
24	No lograr ayuda per- sonal de los profe- sores . . . . .	12,5	14	11	22	22
25,5	Profesores despreocu- pados de los senti- mientos de los estu- diantes . . . . .	10	13	7	25	28

Dos problemas aparecen sobre todo como fuente de preocupación: el desacuerdo o *falta de armonía* entre el profesor y los alumnos, y lo que podríamos llamar *poco interés* del profesor hacia sus escolares.

1) *Relación insatisfactoria entre profesor y alumno*

Hemos formulado esa relación insatisfactoria con una frase bien expresiva del vocabulario popular: "no arreglarme bien". Un 17 % de los jóvenes estudiantes confiesan el hecho y su

preocupación. Esa situación equivalente a un estado de ruptura o al menos a la existencia de una cierta tensión entre el docente y el discente. Tal vez sólo por parte de uno, si el otro no se apercibe de los sentimientos ajenos.

La causa más frecuente del fenómeno suele darse cuando el alumno se cree víctima de una injusticia, es decir, de un trato demasiado severo o distinto del que se otorga a los demás:

Una vez copié con un profesor y ahora creo que siempre me pone menos nota de la merecida (15 f, 5.º).

Lo que hace un profesor conmigo; parece que tiene preferencia por otro, y si hablas con él, o no escucha, o no tiene interés (16, Pr.).

Cuando la relación insatisfactoria no es con un profesor sino con quien ejerce un cargo de autoridad permanente, el problema es más serio. Y mayor aún si se trata de un internado:

Mis problemas se pueden reducir a uno, y es el de ahora: no entenderme bien con algunos de mis superiores, con los que tengo que tratar casi todo el día (16 f, 6.º).

Hay ciertos alumnos, brillantes o polemistas natos, que suelen crearse más conflictos que otros:

Porque soy bastante rebelde y discuto por cualquier cosa con quien sea, y más si creo llevar la razón (16, 6.º).

El ideal, como es obvio, debe ser instaurar una relación entre profesores y alumnos de mutua cordialidad y entendimiento. El profesor que se abra al diálogo dentro o fuera de la clase encontrará solución a las tensiones individuales que puedan surgir en casos concretos. Pero esto supone un verdadero interés por los adolescentes a él confiados. Esa falta de interés suele ser otra de las raíces de la no inteligencia mutua.

## 2) *Falta de interés del profesor*

Es algo que se trasluce en la clase y fuera de ella; en el modo de enseñar y en la forma de tratar.

Y, sin embargo, los alumnos desean ver en sus profesores:

a) Verdadero interés *en que los alumnos aprendan*. Y que para ello den facilidades:

Porque hay profesores que no quieren volver a explicar lo que no entiendes (14, 5.º).

Me gustaría que los profesores pusieran más entusiasmo en las clases (16 f, 6.º).

Alguno tiene mal genio, o lo aparenta, y no me atrevo a preguntarle, porque a lo mejor, contesta con un grito (17 f, Pr.).

b) Interés por el *individuo concreto*. Se pondrá de relieve en la atención que le presta, en la consideración con que le escucha y atiende, y en que sabe individualizar las circunstancias personales cuando el caso lo requiera:

El profesorado en general no mira al alumno, no ve lo que produce en los sentimientos del chico, no se da cuenta de nada; no se preocupa (15, 5.º).

Que los profesores no se preocupen de la psicología personal de cada alumno (15 f, 5.º).

Creo que la mayoría de los profesores de este centro no saben atender a razones, es decir, escuchar (17, Pr.).

Estimaría más conveniente que los profesores se ocuparan más de estudiar la psicología de sus alumnos (17 f, Pr.).

Poco interés y poca justicia de los profesores respecto de los alumnos (18 f, Pr.).

c) Interés por una *justa valoración* del rendimiento escolar. Que se vea un sincero deseo de calificar con gran sentido de equidad:

Porque realmente hay algunos profesores que son unos holgazanes, que corrigen los exámenes en clase, que ponen las notas que les da la gana. Así si les caes bien te ponen buena nota, y mala al contrario, por muy bien que les hagas los exámenes (15, 5.º).

d) Interés por los *problemas específicos* que más preocupan a los adolescentes: orientación personal, profesional:

No lograr ayuda personal al menos respecto a mí (15 f, 4.º).

Estoy bastante incómodo. Este año me ha parecido que los mayores toman con poco interés nuestros problemas (17, Pr.).

Algo despreocupados de nosotras. Ya que yo querría que los profesores se preocupasen más de lo que vamos a ser el día de mañana, y nos orientasen (18 f, Pr.).

e) Interés por *conocer la opinión* de los estudiantes. Sin prejuizar *a priori* que tal opinión será siempre parcial y no sabrá apreciar las razones válidas que se le presenten:

Otro aspecto que me preocupa es la total eliminación que de nuestras ideas hace el colegio. Se toman las disposiciones disciplinarias o de distribución despreciando totalmente la opinión de los chicos. Si los de arriba tienen la razón ¿por qué no la saben enfrentar noblemente y a campo abierto con la de los chicos? (15, 5.º).

Tal parece ser el contenido latente en el 16 % de chicos y chicas que se quejan de falta de interés en sus profesores, o de *no lograr ayuda personal* de ellos (12,5 %), o de que no llegan a percibir los sentimientos de los jóvenes por vivir muy distantes de ellos, *despreocupados* de sus sentimientos (10 %).

Ser profesor no consiste para los alumnos sólo en enseñar bien. Aunque esto sea lo principal. Los adolescentes sobre todo esperan del profesor interés y entusiasmo por su labor.

Se confiarán al maestro y educador cuando vean en él un sincero deseo de ayudarles. La situación didáctica será tanto más humana y más eficaz, cuanto mayor sea la penetración psicológica y afectiva del profesor respecto de las circunstancias y reacciones individuales del alumno. En última instancia el grupo o la clase está constituido por individuos, cada uno distinto de los demás. Y toda la educación se ordena a la promoción y desarrollo de la persona <sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Tales preocupaciones y deseos de los estudiantes coinciden sustancialmente con las más recientes ideas de la pedagogía actual: eficacia didáctica, atención al individuo, a su personalidad, evaluación justa y permanente, orientación personal y vocacional, educación para la libertad y por la libertad, comunicación y diálogo. Cf. VÍCTOR GARCÍA HOZ, *Educación personalizada*, Instituto de Pedagogía del C. S. I. C., 1970, caps. I y III. Sobre los problemas personales de los adolescentes en relación con sus profesores y la situación escolar ver: B. BAXTER, *Teacher-pupil relationships*, MacMillan, New York, 1941; U. H. FLEECE, *Self-revelation of the Adolescent Boy*, Bruce Pub. Co., Milwaukee, 1944, cap. 8; L. KAPLAN, *Mental health and human relations in education*, Harper, New York, 1959; N. LONG et al., *Conflict in the Classroom*, Wadsworth Pub. Co., Belmont, Calif., 1965.